

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



МАСТЕР РАД

Тема рада:

РЕЗИЛИЈЕНТНОСТ И ШКОЛСКИ УСПЕХ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Београд, 2020.

Ментор:

Проф. др Радовановић Весна

Студент:

Лазих Санела 2019/3111

**Ментор:**

Проф. др Весна Радовановић – редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**Комисија:**

*Председник:*

Проф. др Јасмина Ковачевић – редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

*Члан:*

Проф. др Сања Димоски – редовни професор

Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Датум одбране мастер рада: \_\_\_\_\_, у Београду.

---

## АПСТРАКТ

Мастер рад за тему има анализу научних радова који су бавили утицајем резилијентности на школски успех глувих и наглувих и ученика типичног развоја. Пажња је такође посвећена развијању и јачању резилијентности код особа опште популације али и код глувих и наглувих особа све у циљу превазилажења различитих стресних ситуација кроз живот без последица по ментално здравље.

Истакнут је значај познавања фактора ризика и протективних фактора који имају значајну улогу када је резилијентност у питању и дате су смернице како искористити ове факторе у сврху развијања и јачања резилијентности.

У раду је примењен метод теоријске анализе – Теоријска истраживања полазе од утврђених теорија, да би чисто мисаоном анализом дошли до нових знања различитих нивоа, све до нивоа коригованих или потпуно нових теорија. Теорије су формулисане да објасне, предвиде и омогуће разумевање феномена, као и да у многим случајевима изазову на преиспитивање и проширивање постојећег знања у оквиру ограничења критичких претпоставки. Теоријски оквир је структура која може да подржи или изнесе теорију једног истраживања (Ментус, 2019).

Опште препоруке за развој резилијентности ослањају се на утицај породице, школе а то су уједно и фактори који утичу на школски успех ученика. Указано је на појединачни значај позитивних ефеката али и на важност кохерентности и истовременог утицаја породице и школе.

Прегледом одређених истраживања из области резилијентности глувих и наглувих особа приказани су главни проблеми глувих и наглувих особа који су најчешћи извор стреса са којим се треба изборити, такође приказани су резултати истраживања из области школског успеха. Одређени број истраживања приказаних у раду потврђује претпостављену повезаност резилијентности и школског успеха ученика.

**Кључне речи:** резилијентност, глуви и наглуви, школски успех, породица, школа

## САДРЖАЈ:

1. Листа табела.....	2
2. Увод.....	3
3. Глувоћа и наглувост - дефиниције и класифика.....	5
4. Дефинисање појма резилијентности.....	7
4.1. Концептуализација појма.....	8
4.2. Фактори ризика и протективни фактори.....	9
4.3. Опште препоруке за развој резилијентности.....	12
4.3.1. Утицај породице на развијање и јачање резилијентности.....	13
4.3.2. Утицај школе на развијање и јачање резилијентности.....	14
4.3.3. Познати примери резилијентних особа.....	18
4.4. Јачање резилијентности глувих и наглувих особа.....	19
5. Школски успех.....	21
5.1 Школски неуспех.....	23
5.2 Оцењивање.....	24
5.3. Фактори школског успеха.....	26
5.4. Школски успех глувих и наглувих ученика .....	28
5.5. Повезаност резилијентности и школског успеха.....	31
6. Резултати истраживања из области резилијентности и школског успеха глувих и наглувих и особа типичног развоја.....	40
7. Закључак.....	61
8. Литература.....	62

## 1. ЛИСТА ТАБЕЛА

Табела бр. 1 – Седам тензија које појединац треба да реши према Унгару.....	11
Табела бр. 2 – Методолошки оквир истраживања.....	40
Табела бр. 3 – Главни истраживачки налази и препоруке.....	51

## 2. УВОД

У овом раду појаснићемо и приближити појам резилијентности кроз дефиницију и концептуализацију појма. Пажњу ћемо посветити и одређеним секвенцама које имају велики утицај на развој резилијентности и који доприносе њеном развоју и јачању.

Потрудићемо се да дочарамо значај резилијентности као особине или технике коју треба развијати и неговати због мноштва погодности које нам пружа, али и као теме којој треба посветити пажњу и указати на важност резилијентности.

Резилијентност као друштвена појава проучава се од половине двадесетог века, до тада је проучавана у оквиру природних наука. Раних шездесетих година прошлог века термин резилијентност уводи се у друштвене науке и почиње интензивније да се користити од седамдесетих година двадесетог века, а односи се на способност појединца да се опорави након акутног или хроничног стреса (Унгар, 2012).

Општа отпорност на непријатне животне стимулусе и ситуације живота једна је од врло важних психолошких карактеристика појединца. Она се директно тиче степена у коме је индивидуа способна да се адекватно и функционално сусретне са непријатном ситуацијом и превазиђе је са што мање траума које би могле да наруше и смање општу функционалност особе. У психологији се та општа отпорност среће под појмом резилијентност (Чекрлија, 2019).

Норрис и Слоан (Norris i Sloane, 2007) напомињу да чак до 90% људи у току свог живота доживи озбиљнији трауматски догађај, док Бонано (Bonnano, 2005) пише да свака одрасла особа у животу доживи бар један потенцијални трауматични догађај – потенцијални из разлога што појединци различито доживљавају ситуације које им се дешавају (Ђорђевић, 2019). С обзиром на ову статистику, резилијентност која нам помаже да из таквих ситуација изађемо без озбиљнијих последица заслужује још већу пажњу у истраживањима и посвећеност у будућности.

Следећа важна тема у овом раду јесте школски успех и све оно што се тим појмом може обухватити. Права и јединствена дефиниција успеха и успешности не постоји. По неким ауторима успех представља “исказивање остваривања информативног (спознајно, когнитивно), функционалног (формалног, психо-

моторичког, оперативног) и образовног задатка наставе, односно квантитета и квалитета стеченог знања, ширине и степена развијености способности и ширина и квалитет усвојених васпитних вредности“ (Симић – Вукомановић, 2012).

Успех изражен школским оценама је један показатељ усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика, фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног понашања детета (Гацић & Миливојевић, 2009).

У релевантној педагошкој литератури школски неуспех се дефинише као последица поремећаја који се односе на опадање постигнућа у учењу и пада одређеног нивоа знања, проузрокован интелектуалном способношћу, развојем ученика и срединским факторима (Ђорђевић, 1989).

Утицај одређених фактора на школски успех глувих и наглувих ученика је неминован, а као један од најважнијих фактора наводи се породица која има веома важну и одговорну улогу.

Резултати истраживања (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey и Sandler, 1997) су такође показали да постоји позитивна повезаност између веће укључености родитеља у рад школе и бољег школског успеха њихове деце.

Резилијентност има позитиван ефекат у многим животним сферама и јако је важна и корисна када је у питању школски успех као и певазилажење проблема који настају у школи или током школовања.

Адолесценција је период у којем се развија идентитет детета. Током периода развоја идентитета, глуви студенти су такође могли да граде отпорност глувих појединаца који живе у друштву у којем већина чује.

Студије у којима се потврђује јака веза између резилијентности и школског успеха су студије . Коце и Ниeman (оригинално презиме аутора. Исправити на свим местима у тексту 2013), или Гонзалес и Гакиола (2013), који пријављују заштитни ефекат - резилијентност, саморегулација и образовни циљеви против негативних ефеката на понашање и перцепције ризика. Сходно томе, други аутори описују резилијентност као добар предиктор за академски учинак у средњој школи (Abolmaali, & Muhmudi, 2013; Jafri, 2013).

### 3. ГЛУВОЋА И НАГЛУВОСТ - ДЕФИНИЦИЈЕ И КЛАСИФИКА

Сагледавајући бројне класификације оштећења слуха које се данас у свету користе, прву и значајну уопштену класификацију оштећења слуха дао је Итар 1802. (Ђоковић, 1997, Пантелић, 2010), а на просторима Југославије то је био Урбанчић 1895 (Димић, 1996).

Општа подела оштећења слуха у односу на степен оштећења на глувоћу наглувост. Степен оштећења слуха и процена укупне аудитивне способности увек се врши у односу на резултате бољег ува. Гледано према класификацији Керамитичијевског на пример, (према Голубовић 2005), глувоћом се сматра сваки случај тоталне или практичне глувоће код којих стање слуха проузрукује ограничење комуникацијских способности човека. Под тоталном глувоћом, Davs (према Голубовић, 2005), подразумева потпуни губитак слуха, док Пражић (1960) под тим појмом подразумева да особа ни уз најјаче појачање не може да перципира звук. Влајић (1992), сматра да у случајевима где је аудитивна перцепција потпуно угашена и где ни при највећим интензитетима особа не може да успостави контакт са звуком, кажемо да се ради о тоталној глувоћи. Практична глувоћа је оштећење слуха таквог степена да онемогућава развој говора По Мусклебуст (1965). Глува лица су она код којих чуло слуха не функционише за обичне потребе у свакодневном животу.

Оштећење слуха по Влајићу (1992) је аудитивна перцепција која немогућава да се акустичка манифестација пренесе из спољашње средине до коре мозга. Тек тада бивамо свесни онога што чујемо, генералишемо сигнал и на одговарајући начин реагујемо. У зависности од тога колико је сензорика слуха оштећена или постоје патолошке промене можданих регија, човек ће имати сметње у прихватању говорних сигнала, што ће имати за последице делимичан или потпуни застој у говорно језичком развоју. Може се закључити да аудитивна перцепција има тешке последице на развој личности слушно оштећеног у целини (Павковић, 2016).

Ковачевић, Арсић (2011) су дали најопштију поделу оштећења слуха на глувоћу и наглувост. Категорији наглувих припадају особе код којих је праг слуха на бољем уву од 25 dB до 90 dB и које су потпуно или делимично развиле вербални говор.



Према времену настанка глувоће и степену развоја говора, глуве особе се класификују на:

- Особе које су пре оштећења слуха развиле вербални говор. Деца из ове категорије уз посебну подршку у образовном раду и паралелан сурдолошки рад могу да се образују по редовном наставном плану и програму, специјалним одељењима при редовној школи или у школама за децу оштећеног слуха.
- Особе које пре оштећења слуха нису спонтано развиле вербални говор, већ су га формирале интензивном систематском сурдолошком рехабилитацијом. Деца из ове категорије под изузетним условима могу да се васпитавају и образују у редовним школама, и у односу на последице оштећења за њих су најприхватљивије школе за децу оштећеног слуха.
- Особе које су оглувеле пре него што су развиле вербални говор и које и поред интензивног и систематског сурдолошког рада немају довољно изграђен говор или су без говора. То су глувонеме особе, веома су ретке и васпитавају се и образују по посебним плановима и програмима уз примену посебних метода и средстава за рад, примереним њиховим могућностима.

Светска здравствена организација за класификациони критеријум узима праг слуха за чист тон на 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz и 4000 Hz и препоручује следећу класификацију оштећења слуха:

- благо оштећење слуха од 26 до 40 dB,
- умерено оштећење слуха од 41 до 55 dB,
- умерено оштећење слуха од 56 до 70 dB,
- тешко оштећење слуха од 71 до 90 dB,
- веома тешко оштећење слуха преко 91 dB,
- тотална глувоћа.

Осим ових категорија, постоји још једна категорија *Presbiakusis* која је по последицама најспецифичнија, а то су оглувеле особе. Оглувелост може бити различитог степена: од лаке наглувости, средње, тешке, веома тешке, па све до практичне или тоталне глувоће. Настаје у каснијим годинама као последица, најчешће различитих повреда или болести, а код старијих особа је присутна као нормална физиолошка реакција на старење (Павковић 2016).

#### 4. ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМА РЕЗИЛИЈЕНТНОСТИ

Термин **резилијентност** потиче од латинског глагола *resiliere* „скочити назад“ а у енглеском Оксфордском речнику - *resilience* - дефинисана је као „могућност да се издржи/брзо опорави након тешких услова“ (Soanes & Stevenson, 2006). Резилијентност је комплексан појам те смо га преузели из енглеског језика у недостатку појма који би обухватио све оно што резилијентност представља. Одређени појмови се преклапају са појмом резилијентности, иако у суштини имају заједничке карактеристике не могу се користити као синоними. Неки од тих појмова су невулнерабилност, емоционална резилијентност, ментална отпорност, самоефикасност, оптимизам.

Резилијентност као друштвена појава проучава се од половине двадесетог века, до тада је проучавана у оквиру природних наука. Раних шездесетих година прошлог века термин резилијентност уводи се у друштвене науке и почиње интензивније да се користити од седамдесетих година двадесетог века, а односи се на способност појединца да се опорави након акутног или хроничног стреса (Унгар, 2012).

Норман Грамези (Norman Gramezy), Еми Вернер (Emmy Werner), Мајкл Рутер (Michael Rutter) и Ен Мастен (Anne Masten) могу се назвати пионирима у истраживању резилијентности (Chadwick, 2014).

Истраживања се интензивирају од седамдесетих година прошлог века, посебно након увиђања да постоји значајан број деце која постају функционалне и здраве особе упркос изложености неповољним утицајима (Masten, Best, & Garmezy, 1990; Werner, 1995).

Фулер посматра резилијентност као срећну способност да прескачемо замке кроз живот (Fuller, 1998). Према Волин и Волин (1996) резилијентност је способност опорављања од патњи доживљених у раним годинама живота. Бонано (2004) резилијентност описује као способност да се непосредно након трауматског догађаја одржи релативно стабилан и здрав ниво психолошког и физичког функционисања. Неки други аутори на резилијентност гледају као на способност успешног суочавања са интерним и екстерним стресорима (Hunter, 2012; Wern Smith, 1989).

Иако постоје различите дефиниције резилијентности, већина њих заснована је на темељима два концепта, пре свега недаће као негативне животне околности које су

статистички повезане са потешкоћама адаптације и позитивна адаптација која представља испољену социјалну компетентност или успех у постизању развојних задатака (Luthar & Cicchetti, 2000).

#### 4.1 Концептуализација појма резилијентности

Ране концептуализације резилијентности су резилијентне особе описивале као нерањиве или непобедиве, приписујући то њиховим личним особинама (Anthoni, 1974; Garmezy & Tellegen, 1984). Зато Мастен предлаже да се користи термин *resilience* јер се њиме означава позитивна адаптација упркос изложености ризику, а термин *resiliency* се односи на резилијентност као личну особину (Luthar et al., 2000).

Када је реч о концептуализацији, основна дилема односи се на то да ли резилијентност представља црту личности или процес. Уколико се резилијентност дефинише као особина личности, представља комбинацију карактеристика које омогућавају напредак и адекватну адаптацију особе на околности са којима се сусреће (Connor & Davidson, 2003).

Ако посматрамо резилијентност као особину, резилијентне особе као такве прихватају реалност, способне су да се прилагоде значајним променама, дубоко верују да живот има смисла, оптимистичне су, стрпљиве, толерантне, поседују вештине решавања проблема и радознале су (Manzano-García & Calvo, 2013).

Када се одређује као процес, резилијентност представља динамичан процес испољавања позитивних адаптивних вештина упркос значајним трауматичним догађајима и способност превладавања стреса (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Оваква концептуализација подразумева да ефекти протективних фактора варирају контекстуално односно условљене су различитим ситуацијама и временски што се односи на саму ситуацију али и на животну доб особе (Fletcher & Sarkar, 2013).

Многи индивидуални и средински фактори повезани су са резилијентношћу, а и многи процеси, као што је социјална подршка, нису унутар појединца. Последица посматрања резилијентности као искључиво личне особине може да доведе до окривљавања особе која не оствари успешну адаптацију у условима повишеног ризика (Wright & Masten, 2015).

Како је истраживање резилијентности напредовало, тако се и сам концепт резилијентности ревидирао и постајао више динамички и на процес оријентисан: резилијентност је капацитет, процес или исход успешног прилагођавања у контексту озбиљних претњи за развој или прилагођавање, или динамички процес у коме појединци испољавају позитивну адаптацију упркос искуствима озбиљних негативних животних догађаја или трауме. Разматрајући различита одређења, ауторка даје дефиницију резилијентности која је доста широка, а гласи да је резилијентност „капацитет динамичког система да издржи или се опорави од значајних изазова који угрожавају његову стабилност, одрживост или развој“ (Masten, 2011).

## **4.2 Фактори ризика и протективни фактори**

Значај познавања фактора ризика и протективних фактора јесте у томе што нам они дају смернице за продуктивно деловање у циљу подстицања развоја или јачања резилијентности.

Истраживачи који покушавају да објасне исходе приликом стреса усресређени су на препознавање заштитних фактора који детету могу ублажити доживљавање стреса и самим тим побољшати развојне резултате. Заштитини фактори се најчешће сматрају као лични фактори, фактори породице и фактори окружења. Заштитни фактори не служе као штит против негативних искустава (Verner, 2000), не можемо утицати на то да се непријатна искуства и тешке ситуације избегну али нам заштитни фактори могу помоћи да лакше пребродимо.

Ризични фактор реферише на било коју карактеристику која може да доведе до негативног исхода и обухвата најразличитије факторе, од начина становања и социоекономског статуса, преко начина васпитања и породичног функционисања до перинаталног статуса и генетских фактора (Riley & Masten, 2005).

Протективни фактори представљају карактеристике појединца, породице и ширег социјалног окружења који смањују вероватноћу да ће одређени негативни догађаји довести до нежељених исхода. Протективни или заштитни фактори омогућавају особи да се брже опорави и врати у нормалу након трауме.

Упркос хетерогености студија истраживања резилијености, може се пронаћи заједничко језгро индивидуалних диспозиција и извора подршке који доприносе индивидуалном развоју резилијентности, које се независно примењују у две или више лонгитудиналне студије у различитим контекстима. Чини се да ови заштитни фактори значајније утичу на животни пут деце која су одрастала у невољи него специфични фактори ризика или стресни животни догађаји (Peters, Leadbeater, . McMahon, 2004).

Неки од заштитних фактора који су омогућили великом броју деце и младих да превазиђу недаће са којима су се сусретали у животу подразумевају: лагодност, привлачан темперамент, интелектуалну компетенцију, самоконтролу, позитиван селф концепт, самопроцену, способност планирања унапред, снажна вера и осећај припадности. Такође, осећајност мајке за потребе детета, развијене везе са члановима уже али и шире породице, са вршњацима, затим добри односи са учитељима, наставницима, профеорима, менторима али и са другим особама из окружења ( Peters, Leadbeater, McMahon, 2004).

Протективни фактори и фактори ризика су међусобно повезани и у зависности од ситуације преовладаће једни или други. На пример, паралелно са озбиљношћу и тежином ситуације повећавају се и фактори ризика, међутим са друге стране заштитни фактори ће бити ослабљени. Могуће је да ће у том случају заштитни фактори утицати на смањење негативних последица изазваних том ситуацијом.

Kirby и Frazer (1997) предлажу три начина деловања протективних фактора:

1. Протективни фактори могу служити као заштита од ризичних фактора тако што ће умањити негативно деловање ризичних фактора;
  2. Протективни фактори могу прекинути или омети деловање ризичних; и
- Протективни фактори могу да спрече иницијално појављивање ризичних фактора (Ђорђевић 2019).

Унгар (Унгар, 2008) описује унутрашње и спољашње факторе који су важни како би појединцу било омогућено да напредује и опстане. Комбинација и равнотежа ових фактора одређује резилијентност индивидуе (табела 1).

Табела 1. Седам тензија које појединац треба да реши према Унгару (Унгар, 2008),

Фактор	Објашњење
Приступ материјалним ресурсима	Доступност финансијских, образовних, медицинских ресурса, помоћ при запошљавању, као и приступ храни, одећи и склоништу.
Односи	Значајни односи, са вршњацима, са одраслима, као и у склопу породице и друштвене заједнице
Идентитет	Лични и колективни осећај вредности, самопроцена врлина и мана, тежње, веровања, вредности, духовна и религиозна идентификација
Снага и контрола	Брига о себи и другима, могућност доношења промена у социјално и физичко окружење зарад приступа здравственим ресурсима
Културална припадност	Придржавање локалних или глобалних културних обичаја, вредности и веровања
Социјална правда	Искуства везана за проналажење значајне улоге у друштву и за социјалну једнакост
Кохезија	Проналажење баланса између властитих интереса и интереса већег добра, осећај припадности нечему већем од себе, друштвеном и духовном

### 4.3 Опште препоруке за повећање резилијентности

За будућност друштва је важно да деца постану компетентни и продуктивни чланови. Када велики број деце у друштву треба да превазиђе одређене тешкоће или неравноправности, онда постаје од изузетног значаја питање разумевања процеса који леже у основи превладавања тешкоћа (Masten & Coatsworth, 1998).

Често се мисли да је резилијентност карактеристична само за период детињства, иако резилијентност може бити остварена у било којој тачки животног циклуса (Cicchetti & Tucker, 1994)

Luthar, 1999) истиче и да постоји потреба за развојем резилијентности у каснијим фазама живота (Ong, Bergeman, & Boker, 2009; Smith & Hayslip Jr., 2012; Staudinger, Marsiske, & Baltes, 1993, 1995). Понекад је потребно да проживимо одређене тешке ситуације из којих ћемо научити лекције, извући закључак и из тога изаћи са новим искуством које може касније да одређује наше доживљаје и поступке.

Развој самоефикасности снажно одређује понашање особе у будућности у остваривању циља јер покреће акцију, одређује количину напора који треба уложити, истрајност при суочавању с препрекама и резилијентност у нежељеним ситуацијама (. Милановић Доброта, Радић Шестић 2012).

Развијање резилијентности претпоставља постојање пластицитета у развоју према којем је базична промена у психолошком функционисању могућа уз промену окружења. Rockwell (1998) наводи четири мита која могу да ометају развој резилијентности:

**1. Мит о непоправљивој штети** односи се на схватање да штета која је настала деловањем негативних догађаја не може да се поправи, иако је много примера деце у ризику која су израсла у компетентне особе.

**2. Мит о предодређености** према коме деца неће бити у могућности да изађу из круга насиља, сиромаштва или неуспеха који је био карактеристичан за њихове родитеље или чланове заједнице.

**3. Мит о идентитету** односи се на уверење да рана негативна искуства формирају идентитет особе који је непромењив.

**4. Мит према коме у коначници ништа није битно** је мит према коме стручњаци мисле да све што ураде за децу која су претрпела негативне догађаје нема смисла и није битно (Ђорић, 2019)

Резилијентност је свакако најбоље развити на што ранијем узрасту а породица и школа могу имати велики утицај на развој резилијентности ако се наставници, родитељи и друге одрасле особе које имају важну улогу у дечијем животу, прихвате одговорности и примене сугестије које могу бити делотворне у развоју резилијентности.

Колико су породица и школа кључни фактори за развој резилијентности говори нам и чињеница да су у инструментима намењеним процени резилијентности обухваћена питања везана за осећај сигурности и припадности који пружају ове две категорије.

#### **4.3.1 Утицај породице на развијање и јачање резилијентности**

Први процеси учења у животу одвијају се путем имитације чланова породице, такође потреба за идентификацијом са члановима породице присутна је на раном узрасту. Уколико је у породици присутан позитиван модел веће су шансе да и дете развије жељене особине.

Концепт породичне резилијентности развијао се од индивидуалног до интеракцијског нивоа, породичног система, пре свега фокусираног на резилијентност у породици као функционалној јединици.

Сагледавање породичног система омогућава идентификацију и јачање процеса који су кључни у савладавању кризе или тешкоћа. Када се породица суочи са проблемом она тежи да стрес амортизује, да ефикасно реорганизује своје ресурсе и да напредује, делујући тиме и дугорочно на адаптацију својих чланова и себе као целине ( Гачић, Мајкић, 2000).

Када су у питању универзални, кључни породични процеси као што су:

- ❖ кохезија,
- ❖ флексибилност,



- ❖ отворена комуникација,
- ❖ решавање проблема и
- ❖ систем веровања

у оквиру породичних процеса ови процеси се идентификују као критични елементи резилијентности. Концепт породичне резилијентности заснива се на становишту да све породице поседују потенцијал за резилијентност.

С обзиром на то да породица има важну улогу у подстицању развоја резилијентности, потешкоће се јављају у ситуацијама када породица уместо подршке представља извор проблема. Некада родитељи не размишљају о последицама које њихово понашање може оставити на дете па своје размирице решавају пред дететом у афекту на врло непристојан начин. Постоји читава лепеза недаћа које могу задесити породицу и било да су проблеми материјалне природе у питању или тренутак када родитељи, или једно од њих, схвате да је развод једино решење, не сме се занемарити дете. Са дететом треба разговарати о постојећим проблемима на начин који је њему разумљив, под таквим околностима дешава се да родитељи не поразговарају са дететом о његовим осећањима везаним за тренутну ситуацију.

Од суштинског значаја су и изграђени односи са широм породицом, дешава се да главну улогу у кризним ситуацијама одригају бака и или дека, тетка или неки други рођак који ће се према детету поставити пријатељски, освојити његово поверење и успети да му помогне да превазиђе кризну ситуацију која проистиче из породице.

Када породица није у могућности да утиче на развој резилијентности ученика, школа има могућност и обавезу да то учини (Kiswarday, 2012).

#### **4.3.2 Утицај школе на развијање и јачање резилијентности**

Школа као погодно окружење за учење и усвајање знања представља природно место на којем се могу развијати социјалне и емоционалне вештине. Истраживања показују да се то најбоље постиже интегрисањем социоемоционалног учења у све предмете, укључивањем ученика у просоцијалне активности у настави и ван наставе, као и добром сарадњом породице, заједнице и школе у свим фазама социоемоционалног учења – од планирања до евалуације (Weare & Nind, 2011).

Џонсон (Johnson, 2008) и Унгар (Ungar, 2014) наводе следеће особине које поседују наставници који успешно развијају резилијентност својих ученика:

- Доступност и приступачност;
- Активно слушају своје ученике када им причају о проблемима;
- Труде се и одговорно подучавају своје ученике основним вештинама чак иако су ученици у прошлости имали потешкоће у савладавању истих;
- Имају разумевања и саосећања за тешкоће ученика;
- Помажу ученицима у кризним ситуацијама;
- Користе своју улогу одраслог и професионалца да се супротставе насиљу у школи; и
- Подстичу људске контакте који унапређују однос између наставника и ученика.

Надовезујући се на карактеристике наставника, битно је истаћи у којим доменима наставници треба да делују како би побољшали резилијентност ученика. Боние Бернард улогу наставника у развоју резилијентности ученика види кроз развијање три протективна фактора: повезаност, висока очекивања и допринос (Bernard, 2009).

У циљу развијања резилијентности, ученицима се могу обезбедити различите форме социјалне подршке вршњака или одраслих особа, као и могућности за учествовање у кооперативним активностима (Б. Поповић Ћитић, С. Ђурић, 2018).

Четири стратегије за развијање резилијентности и подстицање деловања заштитних фактора које је предложио Хендерсон (Henderson, 2007, 2012):

### **1. Став резилијентности**

Подстицање резилијентности почиње са ставом који се изражава вербално и невербално и који ученицима даје до знања да су њихове снаге много јаче од ризика са којима се суочавају. Дакле, став резилијентности се изражава и путем речи и кроз дела. Активно слушање и саосећање, вера у ученика и пажљиви поступци су невербални део овог става.

## 2. Усвајање перспективе оријентисане на снаге

Ова стратегија је кључна за висока постигнућа и срећу. Наставници, стручни сарадници и остало особље у школи треба да буду оријентисани на снаге које ученици носе у себи, уместо на њихове слабости и ризичне факторе. У центру интересовања требало би поставити могућности а не слабости. Особе су спремније на промену када виде прихваћеност и подршку.

## 3. „Точак резилијентности“

Точак резилијентности настао је као резултат сагледавања различитих фактора средине који могу допринети добробити у животу појединца. Шест чинилаца окружења који имају круцијалну улогу у развоју резилијентности:

- *Обезбеђивање бриге и подршке.* Активно слушање, позитиван став, охрабрење и гестови наклоности могу да буду најбољи спољашњи елементи који подстичу резилијентност ученика.

- *Постављање високих, али реалистичних очекивања.* Подразумева идентификацију снага појединца и усмеравање његовог развоја у исправном правцу, а не постављање перфекционистичких очекивања пред ученика. Превисоки циљеви могу бити контрапродуктивни и постати извор стреса. Битно је знати да напредак није скоковит и да се мери малим променама које требају бити охрабриване.

- *Обезбеђивање могућности за смислен допринос другима.* Младе особе себе виде као ресурс и укључују се у активности у којима могу да доживе осећај одговорности. Један од најбољих начина да се особа опорави од личних проблема јесте да помогне другима да се изборе са њиховим проблемима. Тако су, на пример, трауматизована деца успела да превазиђу своја искуства трауме кроз помоћ другима.

- *Успостављање позитивних веза и односа.* Особе које су позитивно повезане са другима, кроз друштвене односе на различитим нивоима, и које своје време испуњавају активностима које им представљају ужитак знатно се боље опорављају од животних тешкоћа. Позитивна повезаност са појединцима, групама или активностима је добар механизам суочавања са невољама.

- *Постављање и одржавање јасних граница.* Поставити јасне границе у интерперсоналним односима није увек лако и не зависи само од једне стране. Ученицима треба омогућити да кажу „Не“ када је то потребно, да се заузму за себе и потребно им је пружити осећај сигурности у школи. Успостављање и инсистирање на спровођењу школских правила јесте део овог процеса.

- *Развијање животних вештина.* Свака промена у животу или препрека на коју наиђе појединац захтева одређене животне вештине. Вештине комуникације и слушања, вештине решавања конфликта, вештине асертације и слично су само неке од животних вештина које су потребне ученицима у свакодневном животу.

#### 4. Стрпљење

Потребно је време да се уочи успешност напора уложених у јачање резилијентности. Промена се не дешава моментално, захтева извесан период и ситуацију како би особа имала резилијентан одговор ( Ђорђевић, 2019).

Прегледом истраживања фактора који доприносе развијању резилијентности наглашено је пет приступа развијању резилијентности у школи:

- коришћење експлицитног курикулума социоемоционалног учења,
- унапређење односа на релацији ученика - наставник,
- успостављање позитивних вршњачких односа,
- укључивање родитеља у рад школе и
- повезивање школе са заједницом.

Истраживања показују да ученици који су учествовали у добро организованим програмима развоја социоемоционалних вештина имају боље просоцијално понашање и мање се ангажују у ризичним и проблематичним понашањима (Cahill et al., 2015).

Социјално и емоционално учење односи се на процесе помоћу којих деца и одрасли усвајају и примењују знање, уверења и вештине које воде ка постизању циљева, развијање емпатије, остваривање и одржавање позитивних односа и доношење

одговорних одлука (Bosworth, 2015; CASEL, 2013). Постоји пет компетенција кључних за социјалноемоционално учење: *самосвесност, саморегулација, социјална свесност, интерперсоналне вештине и одговорно доношење одлука* (Bosworth, 2015).

Социјалне и емоционалне компетенције су значајне за превенцију агресивног понашања и правилно решавање конфликта, али су и од круцијалног значаја за здрав и позитиван развој детета (Aber, Brown, & Jones, 2003).

#### **4.3.3 Познати примери резилијентних особа**

Модел и улоге могу имати важну улогу у јачању резилијентности. Позитивни примери других моделирају резилијентност и инспиришу нас да пронађемо снагу потребну за успех. Изван граница нашег свакодневног живота можемо да се преселимо у животне приче људи који су велики и храбри у превазилажењу тешкоћа.

✚ Хелен Келлер – Са деветнаест месеци је прележала тежак енцефалитис и тада потпуно ослепела и оглувела а показала је изванредну резилијентност, живела је са страшћу проучавајући начине комуникације.

„Иако је свет пун патње, такође је пун и начина за превазилажење исте. Мој оптимизам се не заснива на одсуству зла већ је заснован на чврстој вери да ће победити добро и напорима да увек будем на страни доброг, да би оно преовладало.“ (Helen Keller)

✚ Нелсон Мандела – током апартејда у Јужној Африци осуђен је на десет година затвора а касније је постао вођа те земље.

✚ Аунг Сан Суу Куи – био је заговорник демократије у Мјанмару а његов отац живео је много година под претњама и у кућном притвору.

✚ Анне Франк – Јеврејка која је водила дневник и белешке док се крила од нациста, касније је преминула у концентрационом логору.

Битно је напоменути да резилејентна особа не мора бити добар човек, било ко може бити резилијентан, али оно што је важно је да и из лоших примера можемо да увидимо позитивну страну резилијентности и колико може бити корисна.

Многе студије указују да је процес идентификације јако важан у изградњи резилијентности код глувих особа, на пример утицај глувих узора на подршку породице и развој глуве деце (Sutherland, Griggs, Young, 2003).

#### **4.4. Јачање резилијентности глувих и наглувих особа**

Истраживачи традиционално користе појам резилијентности како би описали три врсте појава (Verner, 2000).

Резилијентност се, пре свега, користи да би се објаснили позитивни исходи развоја код деце која припадају високо ризичним категоријама. Те категорије обухватају околности као што су сиромаштво или злоупотреба, а који су били суочени са озбиљним ситуацијама.

Затим, резилијентност се користи као објашњење сталне компетенције која се среће под стресним околностима као што је на пример развод родитеља. Трећа појава коју резилијентност обухвата јесте описивање појединаца који су се успешно у потпуности опоравили од озбиљних траума са којима су се сусрели у детињству попут рата или глади (Verner, 2000.). Дакле, у сваком од ових случајева, резилијентност се гради на неком облику ризика. Да би се уопште и препознало присуство или одсуство резилијентности код неке особе неопходно је да се суочи са неком непријатном ситуацијом како би се проценила реакција на догађај и да ли се успешно опоравила.

Роџерс и сарадници (2003), разматрајући шта за младе глуве људе значи бити резилијентан, спроводе студију случаја троје младих глувих особа које: „Дефинишу резилијентност као способност да се премости и свет Глувих и чујућих у социјалном смислу и у погледу успеха на раду, упркос ризику и изазовима који могу бити повезани са аудиолошким и језичким разликама.“.

Често се сматрало да постојање инвалидности родитеља или детета представља фактор ризика, како је документовано од стране Meadov - Orlans (1995.).

Глувоћа сама по себи не чини глуву децу рањивијом у односу на друге али околности које глувоћа може носити са собом, у смислу отежане комуникације са одраслима, самим тим смањена је могућност разговора о заштити или откривању проблема, то може глуву особу поставити као мету насиља (Kennedi, 1989; Sullivan, Vernon i Scanlon, 1987).

Врста интеракција између особина и окружења јесу оно што Рутер ( Rutter, 2000) описује као „механизме пароксизмалног ризика“. Суштина разлике је у томе што глувоћа

може бити показатељ ризика, али сама по себи није ризик.

Када је у питању поређење глувих и наглувих особа у контексту фактора ризика, наглуви су у тежој позицији. Глуве особе су чврсто повезане са заједницом Глувих, они негују своју културу, имају свој језик, међусобно су упућени једни на друге и сам осећај припадности им је од великог значаја у самопроцени и при изградњи позитивног селф концепта.

Наглуве особе се налазе на граници између чујућих и глувих па им је теже да одреде своје место и припадност једној од те две категорије.

Постоји разлика између глуве и наглуве деце у односу на то да ли су из породице глувих или чујућих родитеља. Глува деца чујућих родитеља су у незгоднијем положају у односу на глугу децу глувих родитеља зато што природно имају потребу да се идентификују са заједницом којој припадају његови родитељи али са друге стране постоји потреба за идентификацијом са заједницом којој сами припадају. Родитељима је такође тешко да усмере своје дете ка заједници глувих о којој знају врло мало ако и сами нису део ње. Комуникационе баријере представљају највећи проблем. Глува деца глувих родитеља од рођења имају природну комуникацију са родитељима па им је лакше да се посеватују, пожале или потраже помоћ.

Пример који указује на значај комуникације јесте закључак истраживања који се односи на глуве адолесценте, који су радије бирали опцију да остану у породици у којој трпе насиље него да оду у хранитељску породицу, зато што ипак имају изграђену комуникацију са својим родитељима упркос чињеници да трпе насиље од стране родитеља. Ово је јединствена развојна траума коју пријављују глуви појединци почевши од раног узраста преко адолесценције до зрелог доба ( Johnson et al, 2018).

Џонсон и сарадници (Johnson et al., 2018), истражујући повезаност траума са развојем резилијентности наводе да је још увек могућност развоја резилијентности код глувих особа недовољно заступљена у студијама на пољу резилијентности и менталног здравља. Сматрају да глуве и наглуве особе доживљавају трауму засновану на угњетавању у вези са недостатком приступа информацијама уз стално понављање ситуација где су лишени људског права на приступ факторима који доводе до резилијентности. То резултира повишеном стопом сексуалног, физичког и интерперсоналног злостављања код глувих особа. Још увек није довољно истражена резилијентност код глувих и наглувих особа са траумом.

За подстицање развоја и јачања резилијентности могу се користити опште препоруке прилагођене популацији глувих и наглувих.

Препоруке за креирање подстицајне атмосфере за развој резилијентности код деце

- Остварите позитивне везе;
- Пошаљите разгледницу новим ученицима пре почетка школе;
- Дајте им до знања да вас рад са њима радује;
- Покушајте свакодневно да сретнете сваког ученика, макар на кратко;
- Активно комуницирајте са ученицима, будите фокусирани на разговор, појасните им ако је потребно и охрабрите их;
- Уочите невербалне знаке о осећањима ученика и пренесите им своја запажања;
- Сазнајте која су лична интересовања и слободне активности ученика изван школе.
- Успоставите позитиван лични контакт са родитељима;
- Промовисати учешће ученика у клубовима, тимовима и одговарајућим организацијама;
- Потрудите се да им помогнете да схвате трендове, моду, популарне јунаке, најновије филмове, све то можете користити као примере на настави.
- Јасне и доследне границе треба поставити и поштовати;
- Подстакните осећај личне одговорности;
- Избегавајте исмејавање ученика;
- Прихватите чињеницу да ученици још увек нису одрасли и да се кроз непристојно понашање или због њега може доста лекција научити;
- Помозите ученицима да схвате последице својих поступака;
- Похвалите позитивне успехе на супрот критиковања лоших;
- Избегавајте афективне реакције, не реагујте на ситуацију док сте љути или узнемирени (Zand, Pierce, 2011).

## 5. ШКОЛСКИ УСПЕХ

Права и јединствена дефиниција успеха и успешности не постоји. По неким ауторима успех представља “исказивање остваривања информативног (спознајно, когнитивно), функционалног (формалног, психо-моторичког, оперативног) и образовног задатка наставе, односно квантитета и квалитета стеченог знања, ширине и степена развијености способности и ширина и квалитет усвојених васпитних вредности“ (Симић – Вукомановић, 2012).



Успешан је онај ученик, по дефиницији, који је у одређеном степену овладао знањима, вештинама, ставовима и облицима понашања потребним за даље учење које захтева наставни план и програм (Симић – Вукомановић, 2012).

У литератури на енглеском језику често се прави разлика између *"school performance"* - школски успех тј. оцене које ученик добија у школи, *"academic achievement"* - академско достигнуће или успех на стандардизованим тестовима тј. знање и *"educational attainment"* - образовно достигнуће тј. број завршених разреда. Школски успех, академско достигнуће, и образовно достигнуће биле би различите мере образовног достигнућа *educational attainment* које су додуше међусобно повезане али не толико колико се мисли (Симић – Вукомановић, 2012).

Школски успех се може дефинисати и као успех у настави који „је наставном делатношћу постигнути ниво реализације материјалних, формалних и васпитних задатака наставе, спецификованих наставним програмом, тј. степен у којем су ученици трајно усвојили наставним програмом прописана знања, вештине и навике, развили своје психофизичке способности и формирали морално сазнавање, хтење и деловање“ (Марковац, 1973)

Школски успех је значајан показатељ степена прилагођености, односно неуспех - неприлагођености васпитаника академској средини. Због тога се приликом одређења школског успеха, поред резултата у учењу треба узети у обзир и степен интегрисаности у групу васпитаника и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом. Школски неуспех је комплексан и вишезначан појам који се односи како на образовни резултат у оквиру појединих наставних предмета, тако и на понашање ученика, ставове, уверења и формиран систем вредности.

Феномен школског успеха има како формални, објективни аспект (процене учитеља и/или наставника), тако и неформални, субјективни аспект (доживљај ученика, родитеља, вршњака и релевантних осталих). Може се односити на достигнуће у одређеном тренутку или током дужег временског периода, на неко уже подручје или имати генерални карактер.

Постизање изазовних циљева - попут школског успеха – захтева спремност за контролу импулса и напорног рада, као и способност за управљање емоцијама повезаним са остваривањем циља. Поред спремности за напоран рад, за успех у школи је потребна способност регулације емоција повезаних са социјалним интеракцијама и

искуства везана за достигнућа. Регулација емоција укључује процесе праћења и посматрања емоционалних реакција да би се постигао циљ, што се може догодити у било којој тачки у емоционалном процесу, од одабира ситуација, процене промене стања, управљању физиолошких и понашања реакција (Bruto, 1998).

## 5.1 Школски неуспех

Доживљавање неуспеха у академској средини изазива код васпитаника губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење мотивације за учење и учествовање у наставним активностима. Оптерећеност неуспехом ствара општу несигурност и страх. Треба имати на уму да неуспех нема само објективну страну и величину, већ има и субјективну, будући да је увек праћен емоционалним доживљајем. Учестали неуспех може да обесхрабри, да снизи иницијативу и самим тим и успори и онемогући развој појединца (Јевтић, 2014).

У релевантној педагошкој литератури школски неуспех се дефинише као последица поремећаја који се односе на опадање постигнућа у учењу и пада одређеног нивоа знања, проузрокован интелектуалном способношћу, развојем ученика и срединским факторима (Ђорђевић, 1989).

Као неуспешни су идентификовани они ученици који „показују озбиљно одступање између очекиваног (мерено стандардним резултатима теста успеха или проценама когнитивних или интелектуалних способности) и стварног постигнућа (мерено школским оценама и проценама наставника)“ (Reis & McCoach, 2000).

Мендел и Маркус, према (Малинић, 2007), наводе шест типова неуспешних ученика:

*Инертни типови*- у ову групу неуспешних ученика, спадају они који су немотивисани за рад, лакоумни су и они су склони оклевању у многим активностима;

*Анксиозни ученици*- ови ученици желе да буду бољи, али због превелике напетости не могу да буду успешни;

*Истраживачи идентитета*- у ову групу спадају неуспешни ученици који су толико обузети откривањем сопственог идентитета, да их то удаљава од школских задатака и обавеза;

*Варалице*- неуспешни ученици који су импулсивни, склони манипулацијама и не виде сврху успеха у школи, Тужни неуспешни- ове ученике карактерише депресивност и ниско самопоштовање и недостаје им енергија потребна за школски рад; и

*Прскосни неуспешни*-ови ученици неуспех виде као чин побуне. Од наведених типова, може се рећи да први и шести тип јасно припадају стеротипном виђењу неуспеха, трећи и четврти тип имају проблем фокусирања на постигнуће, а за други и пети тип ученика може се рећи „Они могу, али не могу“ (Малинић Д, 2007, пп. 86-98).

Индивидуална и друштвена цена коју треба платити за проблематичне академске путеве је велика. Незадовољство и искључење из школе смањују образовна постигнућа и повећавају степен шансе за социјалну искљученост (MacDonald, 2007). 'Неуспели ученици' из 'неуспелих школа' (MacDonald, 2007) имају мали или никакав приступ 'структури могућности' што је доступно осталим студентима. Као резултат тога, они се систематски искључују из адаптивне школе и пута након школе, а тај прекида огледа се у трајном заостајању (Roberts, 1995).

Суштину саветодавног рада у школи представља пружање како посредне тако и непосредне помоћи и подршке ученицима у њиховом расту, развоју као и школском напредовању (Зуковић, 2017). Модел на којем почива саветовање као вид превенције школског неуспеха направиле су аутори Блауер и Валц (Блеуер & Валц, 2002). Заправо реч је о моделу који почиње упознавањем школског саветника са улазним („инпут“) варијаблама, организованим у три сета. Први сет обухвата спољашње варијабле које чине породица, вршњаци, заједница, школа и наставници, методе учења и тежина задатка. Следећи се односи на когнитивне варијабле, које се фокусирају на менталне способности и ставове ученика, њихово предзнање и претходно искуство учења, вештине и стилове учења. Трећи сет обухвата афективне варијабле као што су диспозиције, расположење, психолошки развој, вредности и циљеви, отпорност (Томчић, 2019.)

## **5.2 Оцењивање**

Када се говори о школском успеху, и поред чињенице да је ваљаност школског оцењивања предмет расправа у стручним круговима, он представља основни и најзначајнији показатељ образовних постигнућа ученика.

Успех изражен школским оценама још увек је једини валидни показатељ усвојених знања, перцепције сопствене личности ученика, фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног развоја детета (Ђерманов, 2008).

Успех изражен школским оценама је један показатељ усвојеног знања, перцепције сопствене личности ученика, фактор даље образовне промоције, социјалног понашања и целокупног понашања детета (Гацић & Миливојевић, 2009).

Школски успех зависи од више чинилаца једног сложеносистема различитих узајамних утицаја личности ученика и специфичности услова под којима се тај успех остварује. Општи школски успех на крају основне школе и сведочанство о завршеној основној школи је први документ у животу ученика који га формално идентификује као више или мање успешну особу. Тај документ, на неки начин представља оцену спремности за даље школовање и често одређује оквире у којима ученик може доносити одлуке о свом даљем школовању (Хавелка, 2000).

Оцењивање као педагошки акт – акт оцењивања ученика је према Педагошком лексикону „сложен и одговоран васпитно – образовни поступак у коме наставник на основу ширег и комплексног познавања ученика, оцењује квантитативну и квалитативну страну његовог рада и залагања: знања, вештине, навике као и владање“ (Педагошки лексикон 1996, стр.350).

Према Доџ и сар.(Dodge, 1994.) „оцењивање је процес сакупљања информација о детету са циљем да се процени његово образовање“.

Шепард (Shepard 1994) прави разлику између тестирања и оцењивања, иако они технички имају исто значење. Према овом аутору тестирање је традиционално, стандардизовано и пре – академско мерење знања, док је оцењивање више „развојно прилагођена процедура посматрања и евалуација деце“.

Хавелка Н и сар. (2003) дефинишу оцењивање као „процес који се састоји из више различитих фаза: планирање, праћење тока наставе и учења, регистровање података о напредовању ученика, саопштавање повратних информација ученицима и родитељима и вредновање реализоване наставе. Свака од ових фаза има специфичну улогу али тек све заједно обезбеђују да процес оцењивања омогући да се у континуитету прати и вреднује:

- напредовање ученика у односу на усаглашене исходе образовања
- квалитет и ефикасност наставе у остварењу исхода образовања“.

Оцењивање ученика представља материјализовање оценом постигнутих резултата до којих је дошло поверењем и праћењем рада ученика. При оцењивању наставник треба да сагледа и прилике у којима ученик живи и ради: материјалне могућности породице, да ли ученик има своје радно место да ли му родитељи могу помоћи у раду и колико, утицај средине и слично што представља објективне могућности ученика (Лазаревић 2001).

Један од облика праћења напредовања ученика у школском успеху јесте оцена. Она има вишеструки значај и значење, који су варирали у зависности од развоја друштва и друштвених захтева стављених пред образовање.

Оцена је „мерење ученикових постигнућа у раду, учењу и у владању, које се исказује нумерички, словно или описно“ (Педагошки лексикон 1996).

### **5.3. Фактори школског успеха**

Блум је дефинисао основне факторе који негативно утичу на когнитивни развој и школско постигнуће ученика:

- неповољни говорни: обрасци у породичној средини;
- деца у мање подстицајној средини немају искуства о самој средини;
- деца у таквој средини имају мање могућности да решавају мисаоне проблеме у односу на децу која одрастају у подстицајној средини;
- слаба комуникација између деце и одраслих у социокултурно неразвијеној средини (Симић – Вукомановић, 2012).

Ради лакшег прегледа фактора успеха у школи треба поћи од опште класификације. При томе треба имати на уму интеракцијски однос једне категорије на другу као и читав низ поткласификација.

Као најчешћа подела фактора школског успеха се наводе:

- спољашњи (средински) фактори,
- унутрашњи или фактори личности.

Свака од категорија се састоји од низа чинилаца.

*У спољашње или срединске факторе најшешће се наводе: породица, школа и друштвена средина.*

Породица као основно социјално окружење у коме се личност развија и формира, и школа као представник институционалног васпитања и образовања, битни су чиниоци у развоју сваког појединца, као и друштва у целини. Дакле, породични односи, неправилно васпитање, ауторитарно васпитање, непотпуна породица, али и неповољни услови у школи и разреду (односи наставник-ученик, односи међу ученицима, став наставника према свом послу и ученицима, средина и услови у којима се учи и посебно дидактички услови), значајно утичу на школски успех. Одлазак у школу је сепарација од родитеља и потреба за новим облицима адаптације. Страх који прати овај процес може да утиче на одбијање учења и може се савладати мотивацијом детета за учењем.

Сантин истиче да је “производња образовања у детету врло сложен процес у којем се различите варијабле и агенси међусобно повезују, али где је породица прави камен темељац за избегавање школског неуспеха”(Сантин, 2006)

Здрава породица је основни предуслов за стварање успешних потомака. Деца своју менталну и емотивну снагу управо црпе са овог извора. Сваки поремећај елементарних породичних односа прво се огледа на деци, па тако она врло често постају нерасположена, апатична, безвољна, незаинтересована за школу и учење или пак претерано агресивна ако ти односи нису задовољавајући, а самим тим им и успех у школи пада, за разлику од деце која су растерећена бригом око односа у породици. (Симић – Вукомановић, 2012). Поред тога, препоручује се да родитељи негују резилијентност своје деце подржавајућим односима (Benzies & Mychasiuk, 2009), показујући флексибилност током стресних ситуација (Walsh, 2006), емпатијом (Bernard, 1993), стварајући поштовање и прихватање породичног окружење (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013), разумним очекивањима (Grant et al., 2004) и креирањем могућности за учешће у друштвеним активностима (Easterbrooks et al., 2011).

Истраживања која су проучавала школско постигнуће деце која живе у непотпуним породицама, у којима су очеви одвојени или разведени, утврдила су погоршање школског постигнућа у 20% случајева.

Истраживања (Epstein, 2001.; Hoover-Dempsey и Sandler, 1997.) су такође утврдила да постоји позитивна повезаност између веће укључености родитеља у рад школе и бољег школског успеха њихове деце.

Прва мотивација да дете учи је да задовољи захтеве родитеља, индивидуална мотивација посебно код старије деце је потреба за самопоштовањем.

У *унутрашње факторе* односно особине личности спадају конативни и когнитивни фактори, здравствено стање и слично.

Од седме до дванаесте године дете је у периоду латенције и тада се интензивно развија суперего који успешно потискује дететове пулзије и развија способност сублимације, али дететове пулзије нису нестале, само мењају објекат, па оне које су биле усмерене ка родитељима (љубав, агресија, итд.) сада се усмеравају ка школи, учењу, наставницима. Неки ово називају школа робовања, јер дете учи да служи новог господара а то зависи од тога како је служило старог. Дете има трансфер односа са родитеља на учитеља (Симић – Вукомановић, 2012).

#### **5.4 Школски успех глувих и наглувих ученика**

Образовање глуве и наглуве деце у нашој земљи спроводи се кроз следеће моделе:

- а) редовне школе, односно школе за типичну популацију;
- б) школе за глуве и наглуве;
- ц) специјална одељења при редовним школама.

Према Закону о основама васпитања и образовања (СЛ Гласник РС72/2009), редовне школе похађају глуви ученици, без обзира на степен оштећења слуха. Како би се пружила адекватна подршка глувој деци која похађају редовну наставу уведен је индивидуални образовни план (ИОП), а на основу члана 98 став 19 Закона о основама система образовања и васпитања и члана 34 став 6 Закона о претшколском васпитању и образовању, прописан је Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику (Службени гласник РС, бр. 63/2010 од 08.09. 2010 године.)

У школама за децу оштећеног слуха, наставни процес је организован и реализован у складу са свим општим педагошким законитостима и начелима, принципима, методима и облицима рада, модификован специфичним начелима који су резултат постојања оштећења и његових последица (Павковић, 2016).

Специјална одељења похађају деца са сметњама у развоју. У специјалним одељењима деца уче по посебно прилагођеном програму, у складу са њиховим способностима и у мањим групама (максимално до 10 ученика). Сваком детету је пружена индивидуална помоћ, коју не би могло да добије у редовном одељењу.

У специјалном одељењу се ради по посебним облицима и методама рада уз употребу очигледних наставних средстава (Павковић, 2016).

Код глувих и наглувих ученика међусобан утицај разноврсних фактора у садејству са последицама примарног оштећења, питање школског постигнућа чини посебно сложеним.

Истраживања показују да већина глувих ученика заврши школу са сиромашним језичким способностима и вештином читања говора са уста, не већом у односу на чујућу популацију. Управо низак ниво школског постигнућа глуве деце повезује се са неадекватним говорно-језичким развојем, оскудним речником па самим тим и недовољним разумевањем инструкција у одељењу, као и нижим степеном мотивације за постизање бољег школског успеха (Lewis, 1996).

О процени школског постигнућа Qi и Mitchell (2012) наводе да је прва велика скала, Национални програм тестирања школског постигнућа глуве и наглуве деце, Stanford Achievement Testfordeafandhard - of - hearing children, започео још 1969 године. Протеклих година овај програм је служио као модел и узор у области образовања и процене школског постигнућа глувих и наглувих.

Радоман (1977) каже да за успешно учење и савладавање школских вештина, осим говора, веома важну улогу имају памћење и мишљење, нарочито код деце са оштећењем слуха. Памћење претходи мишљењу, затим следи и након учења, а тесно је повезано са мишљењем, учењем и опажањем.

Фактори који условљавају неадекватна академска постигнућа глувих ученика су, поред недовољне и ограничене комуникације на релацији наставник–ученик, ученик–ученик, и недостатак јасних образовних циљева и стандарда, али и недовољна укљученост родитеља у образовни процес (Johnoson et.al., 1989).

Утицај оштећења слуха на школске перформансе и школск и успех:

- Због губитка слуха деца погрешно тумаче трагове комуникације, пропуштају наставу у школи. Као резултат, имају лоше академске и наставне резултате.
- Развија ниско самопоштовање код деце због недостатка самопоуздања. Дете пати од мањка самопоуздања, песимизма, поремећаја личности итд.
- Деца која имају благи до умерени губитак слуха имају потешкоће да прођу наставу. Тако се школске, као и ваншколске перформансе смањују са повећањем губитка слуха.



- Велика стопа стреса , сукоба и депресије код родитеља, наставника и деце.
- Деца имају потешкоће у локализацији звукова, разумевању говора углавном због оштећења слуха изазваног буком .
- Губитак слуха утиче на целокупни развој детета, укључујући развој личности. Стопа развоја и успеха омета се због губитка слуха код деце .
- Ниже перформансе на вербалним тестовима - Вербални тестови потпуно зависе од способности слушања и говора. Ако дете има губитак слуха, од њега се не може очекивати да ће успети у вербалним ИК тестовима.
- Лоша изведба правописа и читања - Деца нису у стању да слушају одговарајуће звуке променљивих и речи у разреду. То утиче на њихове способности за читање и то резултира лошим читањем .
- Губитак слуха води до лоших социјалних вештина - Због тога дете жели да се држи подаље од својих група, вршњака, колега из разреда, па чак и наставника. Стога се социјализација код детета губи. Ово омета децу да учествују у групним активностима. Као резултат, то слаби целокупни учинак детета (<https://www.hearingsol.com/faq/hearing-loss-affects-school-performance/>).

Аутори су поредили успех глувих ученика у односу на чујуће вршњаке у временском размаку од десет година и утврдили да по општем успеху заостају у односу на вршњаке који уредно чују. Посебно је изражено заостајање у читању и разумевању прочитаног. Са узрастом проблем се повећава тако да глуви ученици узраста 8 година заостају више од једне године у односу на ученике истог узраста који уредно чују, док глуви ученици узраста од 12 година заостају четири године за својим вршњацима који уредно чују. На узрасту од 16 година заостајање глувих ученика је скоро седам разреда у односу на вршњаке који уредно чују (Allen 1986).

Резултати сличног истраживања показују да је просечни академски успех глувих и наглувих ученика знатно испод нивоа њихових чујућих вршњака (Traxler, 2000). Међутим, неретко просек маскира широк спектар постигнућа, па тако има глувих и наглувих ученика који постижу школски успех сразмеран својим вршњацима у редовној школи (Mitchell & Karchmer, 2003).

Чиниоци који утичу на ефикасност глувих и наглувих ученика у наставном раду су и величина и структура породице, образовни статус родитеља, стање слуха родитеља, економски статус породице, али и школски социоекономски контекст, школски етос,

односно школска култура и рана постигнућа деце (Powers, 2003).

Најчешћи проблем за глуве и наглуве особе представљају потешкоће које подразумева комуникација посебно у стресним ситуацијама. Скоро 94% деце рођено је у породици чујућих родитеља који често нису упознати са заједницом и културом глувих. Када родитељи или старатељи немају довољно информација у погледу језика и могућности комуникације, постоји ризик од тога да ће глувој деци ускратити приступ језику и друштвену комуникацију са породицом и вршњацима. Када се лоша комуникација код куће споји са лошом комуникацијом у социјалном пољу, односно у школи и са вршњацима, велика је вероватноћа да ће то имати трауматичан ефекат по дете (Johnson et al, 2018).

### **5.5 Повезаност резилијентности и школског успеха**

Образовање, школа, школско окружење и школски резултати повезани су са резилијентношћу на неколико начина. Приступ образовању се генерално сматра једним од фактора резилијентности (Унгар, 2006).

Према овом приступу, образовање доприноси укупној способности поједанца да се може носити са животним неприликама и тако може деловати, на пример, као механизам који детету пружа осећај сопствене компетенције (шансу за искуство и успех), омогућава детету да једно време побегне из нежељеног окружења (Nickolite & Doll, 2008), омогућава надокнаду недостатака који произилазе из других проблема, или делује као подстицајни фактор и у смислу мотивације за даље образовање као начин за бег из окружења у којем живе и прилика за нови почетак, успешнији и квалитетнији живот (Моралес, 2000).

Други приступ је концепт академске отпорности. То се односи на образовне проблеме везане за постигнућа које се јављају код одређених група ученика након излагања а носе значајан ризик (Martin & Marsh, 2009; Morales & Trotman, 2004). Другим речима, академска отпорност је стање у којем дете из ризичне групе постиже много више образовне циљеве од заједничког просека дечије групе. Из наведеног се може претпоставити да постоји јасна веза између отпорности и академског успеха (Zuill, 2016).

Моралес (2008) је академску резилијентност описао као процес у којем је појединац успео да постигне успех упркос препрекама и неугодностима које могу спречити друге у сличној ситуацији да успеју. Академска отпорност је феномен који је сложен, вишедимензионалан и недовољно проучен.

Као што више фактора ризика који окружују новог ученика могу да поставе темељ за негативан ланац догађаја који доводе до неповољних исхода, резилијентност подржава развој имовине и ресурса и у околини појединца (тј. самоефикасност, пријатељство вршњака). Заузврат, ове функције пружају позитивне карице у ланцу које не само што штите од невоља, већ и воде повољни исходи (Daniel & Vassell, 2002; Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993 )

Коце и Ниeman (2013) и Гонзалес и Гакиола (2013), пријављују резилијентност, саморегулација и образовне циљеве као заштитни ефекат против негативних ефеката на понашање и перцепције ризика.

Нека истраживања не потврђују однос између резилијентности и академског учинка (Elizondo - Omana et al. 2010; Sandres & Lushington, 2002; Sarvar, Hafiz, Khan, & Anvar 2010).

Резултати студије (Abolmaali & Mahmudi, 2013), показују да се резилијентност може користити за предвиђање школског успеха и достигнућа у значајној мери.

На основу резултата ове студије (Abolmaali & Mahmudi, 2013), резилијентност је уско везана са образовним постигнућима, због тога се чини да школе морају бити информисане о стратегијама који олакшавају развијање резилијентности код ученика. Могу ојачати резилијентност развијањем социјалних компетенција, повећавањем веза између ученика и брижних одраслих особа и максимизирањем могућности за смислено учешће ученика у школском окружењу (Brooks, 2006). Уз то, школе могу да повећају резилијентност ученика неговањем реалних очекивања и јачањем самопоштовања, самоконтроле, вештина решавања проблема и оптимистичним обрасцима размишљања (Linke, 2010; Kirmaier et al., 2011; Zolkoski, 2012). Поред тога, препоручује се да родитељи негују резилијентност своје деце подржавајућим односима (Benzies & Michasiuk, 2009), показујући флексибилност током стресних ситуација (Valsh, 2006), емпатије (Bernard, 1993), развијајући поштовање и прихватање у породичном окружењу (Ungar, Ghazinour & Richter, 2013), разумна очекивања (Grant

et al., 2004) и креирају могућност за учешће у друштвеним активностима (Easterbrooks et al., 2011).

Студије у којима се потврђује јака веза између резилијентности и школског успеха су: Коце и Ниeman (2013) или Гонзалес и Гакиола (2013), који пријављују заштитни ефекат - резилијентност, саморегулација и образовни циљеви против негативних ефеката на понашање и перцепције ризика. Сходно томе, други аутори описују резилијентност као добар предиктор за академски учинак у средњој школи (Abolmaali & Muhmudi, 2013; Jafri, 2013).

Квек, Буи, Рине и Фунг (2013) представљају резилијентност и самоуважавање као снажне предикторе академског учинка. У ширем погледу, одржавање резилијентности у школи такође може утицати на саме ученике смањујући присуство депресије или анксиозности, што позитивно утиче на могуће академске перформансе, као и на благостање ученика сада и у будућности (Challen, Machin & Gillham, 2014).

Са друге стране, нека истраживања не потврђују однос између резилијентности и академског учинка (Elizondo - Omana et al. 2010; Sandres & Lushington, 2002; Sarvar, Hafiz, Khan и Anvar, 2010).

Значај социометријског статуса ученика у вршњачкој групи потврђен је у бројним страним истраживањима која су показала да ученици слабијег социометријског статуса, односно вршњачке прихваћености, имају слабији школски успех (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998; Wentzel, 2003; Zettergren, 2003), нижи проценат дипломирања (Risi, Gerhardstein & Kistner, 2003) и већи ризик од прекида школовања (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, 1996; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000).

Истраживања повезаности социометријског статуса са школским успехом ученика која су спроведена у иностранству, конзистентно показују да постоји значајна повезаност између та два простора (Ladd, Birch & Buhs, 1999; Fantuzzo, Sekino & Cohen, 2004).

Неки ученици имају довољно менталних способности али не могу да извршавају задатке и тестове, могу искусити дефицит академских достигнућа и образовних изазова. Стога могу бити отворена многа питања о факторима који утичу на академско достигнуће. Као одговор на та питања, истраживачи су указали на неколико различитих фактора који укључују:

1. Когнитивни и мета-когнитивни Фактори (Mousavinezhad, 1997; Abdollahpour, Kadivar & Abdullahi 2005; Mohsenpour, 2005), размишљање и стилови учења (Hamrang, 2011), креативност (Rahnama & Abdolmaleki, 2009) и емотивна интелигенција (Lavasani, Keyvanzadeh & Keyvanzadeh, 2007; Rahnama & Abdolmaleki, 2009);
2. Мотивациони фактори и улога постигнућа успеха односно остварења циљева (Hejazi, Rasteghar, Karamdoust & Ghorbani Jahromi, 2008; Anderman & Midgley, 1997);
3. Институционални фактори као што су психосоцијална клима у учионици (Rostami, 2008);
4. Емотивни фактори као што је осећај за школу и осећај припадности (Babakhani, 2012);
5. Фактори који се односе на школску климу и климу перцепције ученика о томе (Akey, 2006; Babakhani, 2012; Beak & Choiee, 2002; Kareshki, Kharrazi & Tabatabaiee, 2002);
6. Породични фактори као што су улога породице и утицај стилова родитељства (Samadi, 2007) и улога социо-економског статуса породице (Saber, 2012);
7. Утицај некогнитивних фактора као што су особине личности (Rashedi, 2012) и пол (Rostami, 2008);
8. Комбинација бихевиоралних, емоционалних и когнитивних фактора као што је академско ангажовање (Abedini, 2007; Saber, 2012; Green, Miller, Crawson, Dule & Akey, 2004; Ryan & Patrik, 2010);
9. Вештине за суочавање са стресом (Khayyer & Diba, 2004) и резилијентност (Hanson & Austin, 2003; Waller, 2001)

Резилијентност се може схватити као способност издржавања изазова у учионици и има потпорну функција у учионици. Стога се може рећи да ученици који су у високој мери резилијентни школу доживљавају као сигурно место, уживају у образовним изазовима и не доживљавају сукобе са другима у школи. Дакле, они могу да остваре висока достигнућа у школама.

Академска резилијентност се односи на способност студента да превазиђе акутне или хроничне нежељене ситуације виђене као главне нападе на образовне процесе Мартин и Марс (Martin, Mars 2006, 2008a, 2008b) истичу да постоје изазовна питања на

која је потребно обратити пажњу у *академском* контексту . Школе и други образовни домени су локације у којима се врше академски програми изазови , застој и притисак стална су стварност свакодневног живота. Иако има пуно ученика који лоше раде и настављају лоше да раде (Dauber, Alekander, & Entvisle, 1996), постоји значајан број других ученика који успевају да преокрену своја академска богатства превазилазећи почетне проблеме и недостатке (Jimerson, Egeland, & Teo, 1999).

Академска достигнућа су једна од најважнијих карика у процесу евалуације образовања и одражавају социоекономски развој сваке земље. Академска достигнуће се процењује мерењем степена институционално учење сваког ученика путем његових резултата (Seif, 2001).

Квалитет резилијентности представља ученикову способност суочавања са неуспехом у образовању и академским притиском .

Валер (Valer, 2001) верује да резилијентност игра кључну улогу улогу у процесу академског постигнућа.

У студији коју је водио Схиррази (Shirazi 2010), резултати показују да постоји значајан однос између саморегулације учења и резилијентности. Момени и Карими (Momeni & Karimi 2010) у истраживању проведеном на 317 ученика из Ирана, пронашли су значајан однос између резилијентности и успешности ученика, већи степен резилијентности пронађен је међу успешнијим у односу на мање успешне ученике.

Национална лонгитудинална студија здравља адолесцената (NLSAH) у којој се анализирао национални репрезентативни узорак од више од 90.000 младих различитих националности, довела је до различитих закључака. NLSAH је истражио друштвене поставке живота адолесцената, начине на које се млади повезују са својим социјалним световима и утицај ових поставки и утицај на здравље и понашање. Студија даје увид у улогу (1) породице, (2) школе и (3) индивидуалних начина заштите адолесцената од невоља (Bloom & Rinehart, 1997). Ти налази могу утицати на наше разумевање резилијентности адолесцената. Неки од фактора који штите младе од укључивања у ризична понашања и штетне здравствене праксе могу такође да им помогну у развоју способности да се изборе када наиђу на недаће (Strand et al., 2002).

1. Важност породице. NLSAH је известио да је здрава омладина која је избегавала ризично понашање имала осећај снажне повезаности са њиховим породицама. (Blum & Rinehart, 1997).

2. Школске везе. NLSAH је такође пронашао факторе везане за школу код здравих адолесцената који избегавају штетно понашање. Млади су имали тенденцију да раде добро када су :

- \* осећали да се наставници у њиховој школи прилично фер понашају према ученицима
- \* се осећали блиско са људима у школи
- \* слагали се са наставницима и осталим ученицима
- \* осећали да њихови другови немају предрасуде (Blum & Rinehart, 1997; Resnick et al., 1997).

## **ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА**

**Општи циљ овог истраживања усмерен је на приказ утицаја резилијентности на школски успех глувих и наглувих ученика**

Посебни циљеви су:

Утврдити и издвојити радове који су доступни у целини у научним базама података

Утврдити методолошке поставке изабраних радова

Утврдити главне истраживачке налазе

Утврдити допринос радова на расветљавање утицаја резилијентности на школски успех глувих и наглувих ученика

## **ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА**

**Општи задатак истраживања је анализа радова на тему резилијентности глувих и наглувих ученика и школског успеха доступних у оквиру онлајн база и платформи Kobson, Science Direct, Oxford Academic, Google Scholar**

Посебни задаци су:

Дефинисати критеријуме претраживања и одабрати адекватне радове за анализу;

Анализирати методолошке поставке изабраних радова;

Анализирати главне истраживачке налазе;

Извести закључке о доприносу радова на расветљавање утицаја резилијентности на школски успех глувих и наглувих ученика.

## ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

**Општа хипотеза гласи да је резилијентност уско повезана са школским успехом глувих и наглувих ученика**

Посебне хипотезе су:

Постоји мали број радова директно везаних за тему резилијентности и школског успеха глувих и наглувих ученика;

Постоје ограничења у методологији изабраних радова;

Истраживачки налази издвојених радова нису конзистентни;

Закључци у оквиру изабраних радова указују на потребу даљих истраживања.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак

Име аутора	Часопис у којем је рад објављен	Година издања	Језик	Предмет истраживања	Земља у којој је извршено истраживање
В. Радовановић, М. Радић-Шестић, А. Дробац, & С. Мијатовић	Approaches and Models in Special Education and Rehabilitation	2020.	Енглески	Упоредивање нивоа резилијентности код глувих и наглувих адолесцената и њихових вршњака типичног развоја.	Србија
В. Радовановић, М. Радић Шестић,	The Journal of Deaf Studies and Deaf	2020.	Енглески	Одредиђивање нивоа резилијентности,	Србија



J. Ковачевић и С. Димоски	Education			као и његова повезаност са унутрашњим и спољним факторима код глувих и наглувих адолесцената.	
M. Gahir, S. O'Rourke, B. Monteiro, R. Reed	International Journal on Mental Health and Deafness	2011.	Енглески	Ментално здравље глувих затвореника	Енглеска
И. Симић-Вукомановић, С. Ђукић Дејановић, Н. Ђонових, М. Боровчанин	Енграми	2012.	Српски	Утицај медицинских, социјалних фактора и количника интелигенције деце на појаву школског успеха као и анализа осталих фактора који на то значајно утичу.	Србија
А. Гацић, А. Милојевић		2009.	Српски	Релације социометријског статуса ученика адолесцентског узраста и школског успеха	Србија
Ј. Вркић Димић, З. Зуцкерман, М. Блажи Пестић	Napredak	2017.	Хрватски	Аспекти укључености родитеља деце са и без специфичних тешкоћа у учењу у школовање њихове деце	Хрватска
Z. Denise Zuill	/  Walden University	2016.	Енглески	Утицај појединачних фактора резилијентности на академски успех деце у	САД

				хранитељским породицама у Бермуди	
K. Abolmaali, R. Mahmudi	Open Science Journal of Education	2013.	Енглески	Предвиђање академског достигнућа на основу резилијентности и перцепције школског окружења.	Иран
J. P. Connell, M. B. Spencer, J. L. Aber	Child Development	1994.	Енглески	Образовни ризици и резилијентност код младих афроамериканаца: контекст, саморазумевање, акција и резултати у школи.	САД

Узорак за истраживање чинило је 9 радова везаних за тему резилијентности глувих и наглувих ученика.

#### Процедура истраживања

Подаци су прикупљани претраживањем база и платформи, Science Direct, Oxford Academic, Google Scholar, ResearchGate, као и коришћењем података из радова са међународних и националних научних и стручних конференција и скупова. Како би расположива литература била прецизно одабрана, у складу са постављеним предметом и циљем, дефинисани су одређени критеријуми у претрази. Највећи проценат доступне литературе, публикован је на енглеском језику, те су приликом претраге коришћене следеће кључне речи: deaf, hard-of-hearing, resilience, school performance, school success, academic success, educational attainment, relationship као и логички оператори AND, OR и NOT. Примарни критеријум за одабир студија био је да су истраживачке варијабле указивале на резилијентност или школски успех глувих и наглувих као и особа типичне популације.

## Инструменти и технике истраживања

У раду је примењен метод теоријске анализе – Теоријска истраживања полазе од утврђених теорија (и не обавезно, претходно извршених експеримената које ове теорије оповргавају), да би чисто мисаоном анализом, на пример (математичким путем, симулацијом или хипотетисањем), дошли до нових знања различитих нивоа, све до нивоа коригованих или потпуно нових теорија. Теорије су формулисане да објасне, предвиде и омогуће разумевање феномена, као и да у многим случајевима изазову на преиспитивање и проширивање постојећег знања у оквиру ограничења критичких претпоставки. Теоријски оквир је структура која може да подржи или изнесе теорију једног истраживања. Ретко се срећу чисто теоријска истраживања, углавном су праћена емпиријском провером (реално спроведеног истраживања) а у том случају су и веродостојнија (Ментус, 2019).

### Време и услови истраживања

Истраживање је спроведено у периоду од јануара до августа претраживањем база података.

### Обрада података

Подаци су обрађивани квалитативно, а резултати су приказани табеларно уз одговарајући опис.

## 6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Табела бр. 2 – Методолошки оквир истраживања

Име аутора и година	Величина узорка	Полна структура узорка	Врста узорка	инструменти и методе истраживања
В. Радовановић, М. Радић-Шестић, А. Дробац, & С. Мијатовић, 2020.	60	31 женског пола 29 мушког пола	Пригодан	Коришћена је скала резилијентности за децу и адолесценте (RSCA - Resiliency Scales for Children & Adolescents) ( Prince-

				Embury , 2007) . Састоји се од три субскала: Sense of Mastery Scale—MAS, која мери оптимизам, самоефикасност и флексибилност - способност; Sense of Relatedness Scale—REL, која мери поверење,социјалну подршку, социјалну удобност и толеранцију; и Emotional Reactivity Scale—REA, која мери осетљивост, опоравак и погоршање.
В. Радовановић, М. Радић Шестић, Јасмина Ковачевић и С. Димоски, 2020.	55	32 женског пола (58.2%) 23 мушког пола (41.8%)	Пригодан	Скала резилијентности за децу и адолесценте (Resiliency Scales for Children & Adolescents (Prince-Embury, 2007) коришћена је у овој студији, јер је била осмишљена тако да открије епозитивне стране детета, а не његове

				<p>слабости (Prince-Embury, 2015). Састоји се од три субскеале: Sense of Mastery Scale—MAS, која мери оптимизам, самоефикасност и флексибилност - способност; Sense of Relatedness Scale—REL, која мери поверење,социјалну подршку, социјалну удобност и толеранцију; и Emotional Reactivity Scale—REA, која мери осетљивост, опоравак и погоршање. Фокус на лично искуство деце имплицира да искуство посредује између спољних заштитних фактора и позитивних исхода у понашању ( Prince-Embury,2007 ).</p>
M. Gahir, S. O'Rourke,		127 су одрасли мушкарци	Пригодан	Упитник је садржао пет ставки и сачињен

B. Monteiro, R. Reed, 2011.	135	(94%), 4 (3%) су одрасле жене и 4 (3%) младих преступника.		је за потребе овог истраживања а питања се односе на последње две недеље. Упитници су послати за самостално попуњавање установама.
И. Симић- Вукомановић, С.Ђукић Дејановић, Н. Ђонових, М. Боровчанин, 2012.	9785	5159 женског пола  4626 мушког пола	Пригодан	Као материјал за овај рад коришћена је документација Основне школе „Светозар Марковић” у Крагујевцу и основне школе у Горњој Сабанти, документација Министарства Просвете одељења у Крагујевцу и документација школског диспанзера Дома здравља Крагујевац за период школских 1996/1997, 1997/1998,1998/1999, 1999/2000,2001/2002, 2002/2003,2003/2004, 2004/2005,2005/2006 и 2006/200. год., и анкетни упитници за

				родитеље и ученике. (који су направљени само за ово истраживање).
А. Гацић, А. Милојевић, 2009.	277	179 женског пола  98 мушког пола	Пригодан	У овом истраживању коришћени су мерни инструменти за процену социометријског статуса у разреду и мерни инструменти за процену школског успеха.
Ј. Вркић Димић, З. Зуцкерман, М. Блажи Пестић, 2017.	138	/  57 (41,3 %) родитеља деце с тешкоћама у учењу  81 (58,7 %) родитеља деце без тешкоћа у учењу	Пригодан	Конструисан је анонимни упитник за родитеље са 5 питања затвореног типа те 2 питања за одређивање релативних честина у облику Ликертове скале са 5 ступњева. Уз анкетирање је проведен и информативни полуструктурирани интервју са педагогом установе са сврхом ширег сагледавања конкретних проблема са којима се у васпитно-

				образовној пракси суочавају учитељи и стручни тим школе кад је реч о сарадњи са родитељима ученика те њиховој укључености у школовање детета
Z. Denise Zuill, 2016.	51	26 женског пола (51%)  25 мушког пола (49%)	Пригодан	Скала резилијентности (Resilience Scale - RS).  Ниво академског постигнућа испитаника мерен је Веслеровим тестом индивидуалних постигнућа - треће издање (Wechsler Individual Achievement Test- Third Edition (WIAT- III)).
K. Abolmaali, R. Mahmudi, 2013.	374	374 женског пола  0 мушког пола	Пригодан	Коришћена су два упитника:  1.Клонов упитник его - резилијентности (Klohn's ego- resiliency questionnaire (1996))



				<p>2. Упитник о перцепцији школског окружења (Class environmental perception questionnaire) (Gentry, Gable &amp; Rizza, 2002)</p> <p>Клонова скала самоизвештавања (Klohn's Self-Report Scale)</p>
J. P. Connell, M. B. Spencer, J. L. Aber, 1994.	552	<p>386 женског пола</p> <p>166 мушког пола</p>	Пригодан	<p>У овој студији предмет истраживања су афроамериканци у раној адолесценцији и учествују у већим лонгитудиналним студијама. Мере које су коришћене у овој студији могу се разврстати у три категорије: демографске варијабле, резултати образовања и упитник одговори. Сви напори су уложени у то да се анализирају и</p>

				упореде мере кроз три скупа података.
--	--	--	--	---------------------------------------

У табели бр. 2 приказан је методолошки оквир истраживања на тему резилијентности и школског успеха глувих и наглувих и особа типичног развоја. Узорк се кретао од 51 до 9785 испитаника. Од инструмената су коришћени: скала резилијентности за децу и адолесценте (RSCA - Resiliency Scales for Children & Adolescents); мерни инструменти за процену социометријског статуса у разреду и мерни инструменти за процену школског успеха; Клонов упитник его - резилијентности (Klohn's ego-resiliency questionnaire (1996)); Упитник о перцепцији школског окружења (Class environmental perception questionnaire); Клонова скала самоизвештавања (Klohn's Self-Report Scale); И други упитници, скале као и одређена документација.

Табела бр. 3 – Главни истраживачки налази и препоруке

Име аутора и година издања	Главни налази истраживања	Ограничења истраживања	Препоруке
В. Радовановић, М. Радић-Шестић, А. Дробац, & С. Мијатовић, 2020.	Резултати овог истраживања показују да је ниво личне отпорности глувих и наглувих ученика и ученика типичне популације приближно иста. Нешто нижи ниво је добијен у доменама оптимизма и самоефикасности у оквиру MAS скале, социјалне		Социјална подршка, као и приступ материјалним ресурсима, играју а значајну улогу у развоју резилијентности (Унгар и сар., 2007). Такође би било важно испитати улогу друштвеног окружења у развоју резилијентности

	<p>удобности и толеранције на REL скали и опоравак на REA скали. Нижи ниво је такође пронађен унутар REA скале за глуве и наглуве ученике који су постигли одличан успех, што захтева даља истраживања на већем узорку. Појединачни фактори као што су старост, пол, школски успех, као и начин комуникације међу глумим и наглумим ученицима нису се показали значајним факторима за ниво резилијентности, али ове налазе треба тумачити опрезно с обзиром на ограничену величину узорка.</p>		<p>глувих и наглувих ученика, првенствено подршка наставника, како у школама за глуве и наглуве ученике, тако и у инклузивним школама. У тренутним образовним окружењима где је већина ученика кохлеарно имплантираних уписана у редовне школе, било би посебно важно да се процени њихов ниво резилијентности, јер истраживања показују да деца са кохлеарним имплантатом имају виши ниво самопоуздања (Percy-Smith, Cay-Thomasen, Goodman, Jensen, &amp; Thomsen, 2008).</p>
--	--	--	--

<p>В. Радовановић, М. Радић Шестић, Ј. Ковачевић и С. Димоски, 2020.</p>	<p>Добијени резултати показали су да су глуви и наглуви ученици перципирали су своју резилијентност у просечном распону, осим у поткатегоријама: Самоефикасност (унутар Sense of Mastery Scale), Социјална подршка (унутар скале осећаја повезаности - Sense of Relatedness Scale), Повреда (унутар скале емоционалне реактивности - emotional Reactivity Scale) у којој су резултати били у већем опсегу и опоравак (унутар скале емоционалне реактивности - emotional Reactivity Scale) у којем су резултати били у нижем распону. Оштећење (унутар</p>		<p>Више пажње треба посветити испитивању личне резилијентности, јер је све већи број глувих и наглувих ученика укључено у редовни систем школовања (Sheridan, 2011 )</p>
--	---	--	--

	<p>скеале емоционалне реактивности) у коме су били резултати у већем опсегу и опоравак (унутар скеале емоционалне реактивности) у којем су резултати били у нижем распону.</p>		
<p>M. Gahir, S. O'Rourke, B. Monteiro, R. Reed, 2011.</p>	<p>Резултати истраживања које се односи на глуве и наглуве затворенике указује да је од укупног броја испитаника (135), само код седморо (5%) испитаника регистрована потреба за помоћи на пољу менталног здравља, више од половине испитаника (53,5%) навело је да особље није имало већих проблема са глувим затвореницима и да они не спадају у проблематичну</p>	<p>Недостатак особља које користи знаковни језик, лош приступ услугама тумача знаковног језика, недостатак ресурса за правилно процењивање глувих затвореника, недостатак приступа специјализоване услуге за глуве затворенике, недостатак техничких помагала (индукционе петље).</p>	<p>Развој услуге у затворској служби у погледу обуке службеника, у препознавању присуства и осећања према глувим лицима, успостављању комуникације.</p>

	категорију (Gahir et al, 2011)		
И. Симић-Вукомановић, С.Ђукић Дејановић, Н. Ђонових, М. Боровчанин, 2012.	Количник интелигенције показује значајну повезаност са успехом у школи. Основно објашњење следи из правила да је уз добру менталну основу успешно савлађивање постављених задатака много једноставније него када су у питању гранични случајеви интелигенције. Од фактора менталног развоја ово истраживање проучавало је: поремећаје говора, поремећаје у емотивном понашању, тешкоче у учењу, ноћно мокрење и страх од школе. Утврђено је да уз велико залагање и подршке породице ови		

	<p>поремећаји не морају да доведу до школског неуспеха. Сви испитивани ученици са поменутих поремећајима су уз помоћ школског психолога успешно савлађивали градива прописана за њихов календарски узраст. Пол није битан фактор школског успеха.</p> <p>Средина (село-град) нема изразит утицај на школски успех. Новија истраживања углавном тврде да је превазиђена разлика у доступности информација код градске и сеоске деце јер су данас средства комуникације присутна како у урбаној тако и у руралној средини.</p>		
--	--	--	--

	<p>Брачно стање родитеља је значајани фактор за успешност деце у школи. Васпитање детета у непотпуној породици је сложен и деликатан процес. Недостатак једног родитеља представља озбиљну сметњу за успешно функционисање породице, изазивајући многе проблеме економске, социјалне, правне, психичке и едукативне природе.</p>		
<p>А. Гацић, А. Милојевић, 2009.</p>	<p>Испитиване су релације социометријског статуса ученика адолесцентског узраста и школског успеха. Добијени резултати на целокупном узорку показују да постоји статистички</p>	<p>С обзиром да се линеарном корелацијом не може утврдити смер и природа корелативних односа, у будућим истраживањима би било потребно</p>	



	<p>значајна повезаност између прихваћености ученика у разреду и свих варијабли које процењују школски успех, као и нешто нижа повезаност између социометријског статуса ученика у разреду и укупног школског успеха, што потврђује прву хипотезу постављену на почетку истраживања</p>	<p>применити додатне статистичке методе како би се имао потпунији увид у дату проблематику.</p>	
<p>Ј. Вркић Димић, З. Зуцкерман, М. Блажи Пестић, 2017.</p>	<p>Резултати истраживања на тему укључености родитеља деце са тешкоћама у развоју и родитеља деце без тешкоћа у школске активности показују да се родитељска укљученост статистички значајно разликује</p>		<p>Задатак провођења детаљнијег квалитативног истраживања о жељеним и могућим начинима сарадње и укључивања родитеља у васпитно-образовне активности и школовање њихове деце на већем</p>

	<p>између две испитиване групе родитеља:</p> <p>- Родитељи деце без тешкоћа у учењу су редовнији на родитељским састанцима, родитељи деце са тешкоћама у учењу чешће својој деци помажу у изради домаћих задатака те у наведеној помоћи просечно проводе дневно значајно више времена.</p> <p>- Родитељи деце без тешкоћа у учењу углавном су задовољнији испитиваним начинима сарадње и суделовања у васпитно-образовним активностима, а разлике у задовољству утврђене код сарадње с разредним старешином те</p>		<p>(репрезентативном) узорку испитаника</p>
--	--	--	---

	<p>обима домаћих задатака показале су се статистички значајнима.</p> <p>- Родитељи деце са тешкоћама у учењу значајно чешће сматрају да се родитељско суделовање у школовању позитивно рефлектује на школски успех деце.</p>		
<p>Z. Denise Zuill,2016.</p>	<p>У овој студији испитивана је резилијентност адолесцената у хранитељству и њен утицај на академски успех. Резултати истраживања су показали да није било значајне везе између резилијентности и GPA. Не постоје значајни односи између старости и резилијентности</p>	<p>1. Резултати ове студије не могу се генерализовати на млађој ризичној деци из система хранитељства као ни на адолесценте који имају приватно образовање или кућно образовање.</p> <p>2. Мала величина узорка може умањити статистичку снагу, повећавајући шансу грешака (није довољна</p>	<p>У будућности се студија може поновити на већем узорку. Велики узорак помаже у повећању предиктивне односно у прецизнијем проналажењу значаја.</p>

	<p>или пола и резилијентности. Поред тога, биле су спроведене и две корелацијске анализе, користећи математичке резултате за један и резултате читања за други корелат. Резултати су показали да нема значајне везе између резилијентности и успеха из математике. Међутим, читање је имало значајан позитиван однос са резилијентношћу.</p>	<p>статистичка моћ за проналажење односа који заиста постоје).</p> <p>3. Вишеструка регресија може само утврдити односе а не у основи узрочне механизме.</p> <p>4. На основу броја променљивих у овој студији, постојао је ризик да неке варијабле буду значајне због принципа случајности</p> <p>5. Уобичајено ограничење употребе вишеструке регресије за анализу података било је мултиколинеарност. То се дешава када варијабле искључују једна другу, а најбоље варијабле треба изабрати тако да омогуће предвидљивост података јер дају</p>	
--	--	---	--

		конкретне результате.	
K. Abolmaali, R. Mahmudi, 2013.	Резултати ове студије показују да се резилијентност и изазови могу користити за предвиђање академских достигнућа у значајној мери. Резилијентност је уско везана са образовним постигнућима, те се чини да школе морају бити информисане о стратегијама које олакшавају резилијентност ученика.	Већина овог истраживања фокусира се на разлике између ове деце и беле деце у разреду. Много мање пажње је посвећено варијацијама између појединцима унутар тих група.	

У табели бр. 3 приказани су главни истраживачки налази и препоруке. Добијени резултати показали су да су глуви и наглуви ученици перципирали су своју резилијентност у просечном распону, осим у поткатегоријама: Самоефикасност, социјална подршка, повреда у којој су резултати били у већем опсегу и опоравак у којем

су резултати били у нижем распону. Оштећење у коме су били резултати у већем опсегу и опоравак у којем су резултати били у нижем распону (Радовановић и сар, 2020).

Резултати затим показују да је ниво личне отпорности глувих и наглувих ученика и ученика типичне популације приближно иста. Нешто нижи ниво је добијен у доменима оптимизма и самоефикасности у оквиру MAS скале, социјалне удобности и толеранције на REL скали и опоравак на REA скали. Нижи ниво је такође пронађен унутар REA скале за глуве и наглуве ученике који су постигли одличан успех, што захтева даља истраживања на већем узорку. Појединачни фактори као што су старост, пол, школски успех, као и начин комуникације међу глувим и наглувим ученицима нису се показали значајним факторима за ниво резилијентности, али ове налазе треба тумачити опрезно с обзиром на ограничену величину узорка (Радовановић и сар, 2020).

Резултати истраживања које се односи на глуве и наглуве затворенике указује да је од укупног броја испитаника (135), само код седморо (5%) испитаника регистрована потреба за помоћи на пољу менталног здравља, више од половине испитаника (53,5%) навело је да особље није имало већих проблема са глувим затвореницима и да они не спадају у проблематичну категорију (Gahir et al, 2011).

Количник интелигенције показује значајну повезаност са успехом у школи. Од фактора менталног развоја ово истраживање проучавало је: поремећаје говора, поремећаје у емотивном понашању, тешкоче у учењу, ноћно мокрење и страх од школе. Утврђено је да уз велико залагање и подршке породице ови поремећаји не морају да доведу до школског неуспеха. Пол није битан фактор школског успеха. Средина (село-град) нема изразит утицај на школски успех. Новија истраживања углавном тврде да је превазидјена разлика у доступности информација код градске и сеоске деце јер су данас средства комуникације присутна како у урбаној тако и у руралној средини. Брачно стање родитеља је значајани фактор за успешност деце у школи (Симић – Вукомановић, 2020).

Резултати на показују да постоји статистички значајна повезаност између прихваћености ученика у разреду и свих варијабли које процењују школски успех, као и нешто нижа повезаност између социометријског статуса ученика у разреду и укупног школског успеха, што потврђује прву хипотезу постављену на почетку истраживања (Гацић, 2009).

Резултати истраживања на тему укључености родитеља деце са тешкоћама у развоју и родитеља деце без тешкоћа у школске активности показују да се родитељска укљученост статистички значајно разликује између две испитиване групе родитеља (Вркић – Димић и сар, 2017).

Резултати истраживања су показали да није било значајне везе између резилијентности и GPA. Не постоје значајни односи између старости и резилијентности или пола и резилијентности (Denise Zuill, 2016).

## 7. ЗАКЉУЧАК

Резилијентност је једна од тема које су неисцрпни извор идеја и питања које треба истражити или продубити. С обзиром на то колико је концепт резилијентности важан и значајан, како за сваког од нас појединачно тако и у глобалу, верујем да ће у наредном периоду овој теми бити посвећена пажња какву заслужује.

Нада и оптимистичко гледиште су централни, фаворизовани концепти. Постоји сликовито поређење: “оно што је кисеоник за плућа то је нада за веровање и значење живота”. Резилијентност се изграђује када животне тешкоће послуже као покретачка снага за промену и раст/развој. Резилијентни верују да је преокупација жалбама и старим ранама губљење времена и енергије. Они извлаче лекције, уче из тешкоћа које постају извор снаге и развијају се према будућности и бољем животу (Б. Гачић, В. Мајкић 2000).

Школски успех је заправо збир неколико различитих сегмената а оцене су само површина комплексног сагледавања ученика. У периоду школовања проблеми ван школе или у школи најчешће ће се одразити на школски успех. Код ученика који су у већем степену резилијентни проблеми ће се у знатно мањој мери рефлектовати на школски успех. Оно што јеподједнако важно када је у питању резилијентност као и школски успех јесте утицај породице која има веома важну улогу у животу дете када су у питању ове две теме.

Резилијентност представља темеље неопходне за изградњу личности. „Сви ментално снажни појединци су резилијентни, али нису сви резилијентни појединци и ментално снажни!“- Doug Strycharczyk.



## 8. ЛІТЕРАТУРА

Abolmaali, K., & Mahmudi, R. (2013). The prediction of academic achievement based on resilience and perception of the classroom environment. *Open Science Journal of Education*, 1(1), 7.

Allan, J. F., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25.

Bondy, E., Ross, D. D., Galligane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: Culturally responsive classroom management and more. *Urban education*, 42(4), 326-348.

Cahill, H., Beadle, S., Farrelly, A., Foster, R., & Smith, K. (2015). *Building resilience in children and young people Melbourne*: University of Melbourne

Chadwick, S. (2014). *Impacts of cyberbullying, building social and emotional resilience in schools*. Springer Science & Business Media.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506.

Gahir, M., O'Rourke, S., Monteiro, B., & Reed, R. (2011). The unmet needs of deaf prisoners: A survey of prisons in England and Wales. *International Journal on Mental Health and Deafness*, 1(1).

How Does Hearing Loss Affect School Performance

<https://www.hearingsol.com/faq/hearing-loss-affects-school-performance/>

Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of research in personality*, 52, 29-36..

Johnson, P., Cawthon, S., Fink, B., Wendel, E., & Schoffstall, S. (2018). Trauma and resilience among deaf individuals. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 317-330.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.

Ray Peters, R. D., Leadbeater, B., & McMahon, R. J. (Eds.). (2004). *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy*. Springer Science & Business Media.

Strand, J. A., & Peacock, T. D. (2002). *Nurturing Resilience and School Success in American Indian and Alaska Native Students*. ERIC Digest.

Zand, D. H., & Pierce, K. J. (Eds.). (2011). *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood*. Springer Science & Business Media.

Zuill, Z. D. (2016). The relationship between resilience and academic success among Bermuda foster care adolescents.

Александар Гацић, Александар Милојевић, (2009). Школски успех и статус адолесцената у разреду, Ниш

Биљана Милановић Доброта, Марина Радић Шестић, (2012). Значај модела самоефикасности у васпитно-образовном раду са адолесцентима. Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Бисера Јевтић, Академска средина и академско (не)постигнуће, (2014). Филозофски факултет Ниш, Департман за педагогију

Бранислава Поповић Ћитић, Слађана Ђурић, (2018). Позитивна школска клима: елементи, принципи и модели добре праксе, Универзитет у Београду Факултет безбедности, Београд

Бранко Гачић, Војислав Мајкић, (2000). Породична резилијентност. Институт за метално здравље, Београд

Весна Радовановић, Марина Радић Шестић, Јасмина Ковачевић, Сања Димоски, (2020). *Factors Related to Personal Resiliency in Deaf and Hard-of-Hearing Adolescents*. University of Belgrade

Весна Радовановић, Марина Радић-Шестић, Ана Дробац, & Светлана Мијатовић, (2020). The Comparison Of Resiliency Levels Of Deaf And Hard Of Hearing Adolescents And Their Typically Developing Peers, *Approaches and Models in Special Education and Rehabilitation*, Београд

Дејан Ђорђевић, (2019). Школска клима као корелат резилијентности ученика Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет одсек за педагогију, Нови Сад

Ђорђе Чекрлија, (2019). Личност и друштво V, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Сарајево

Живољуб Лазаревић, Вељко Банђур, (2001). Методика наставе природе и друштва, Учитељски факултет у Јагодини, Учитељски факултет у Београду

Ивана Д. Роксандић Др Јасмина Е. Ковачевић, (2016). Понашање глувих и наглувих ученика у школи и школско постигнуће Педагогија, часопис форума педагога

Ивана П. Павковић, (2016). Евалуација успеха ученика оштећеног слуха у редовној школи, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Ивана Симић-Вукомановић, Славица Ђукић Дејановић, Нела Ђоновић, Милица Боровчанин, (2012). Психо-медицински и социјални чиниоци школског успеха, Институт за јавно здравље Крагујевац

Јасмина. Вркић Димић, Зора Зуцкерман, Марина Блажи Пестић, (2016.). Поједини аспекти укључености родитеља у школовање ученика са специфичним тешкоћама у учењу и ученика без тешкоћа

Јована М. Милановић, (2018). Проблем стерилитета у контексту теорије стреса: значај резилијентности и самоефикасности за однос механизма превладавања, стреса и квалитета живота. Београд

Лана Томчић, (2019). Превенција школског неуспеха: Значај породице, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

